



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Andra kollegor de är ju i duschrum och källarlokalerna”-
Skillnader och likheter i instrumentalpedagogers arbetsförhållanden i
stad jämfört med landsbygd.

Fredrik Svalander, Andreas Vendelholt

LAU370

Handledare: Åsa Bergman

Examinator: Eva Wolf

Rapportnummer: VT10 1120 7



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Andra kollegor de är ju i duschrum och källarlokalerna" –
Skillnader och likheter i instrumentalpedagogers
arbetsförhållanden i stad jämfört med landsbygd.

Författare: Fredrik Svalander, Andreas Vendelholt

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åsa Bergman

Examinator: Eva Wolf

Rapportnummer: VT10 1120 7

Nyckelord: Kulturskola, storstad, landsort, ramfaktorer, kollegium,
undervisningslokaler.

Sammanfattning:

Detta examensarbete är först och främst riktat till lärare och lärarstudenter som arbetar på eller kommer att arbeta på en kulturskola, men även till lärare eller lärarstudenter med inriktning på andra skolor eller ämnen. Syftet med arbetet är att man ska få upp ögonen för den arbetssituation som en kulturskolepedagog har och hur den kan variera beroende på olika ramfaktorer. För att nå målet med uppsatsen har vi utgått från frågan: Hur ser förutsättningarna och arbetsvillkoren ut för lärare i kommunala kulturskolor på en mindre ort i jämförelse med i en storstad? För att kunna besvara den frågan har vi haft flera underfrågor: Hur ser tjänstefördelningen ut? Hysar lärare ut till grundskolans musikundervisning? Vilka olika verksamhetsformer undervisar man i? Har man en egen "kulturskolebyggnad" eller är man en ambulerande organisation? Hur ser arbetstiderna ut? Vad har kollegiet för betydelse för den enskilde läraren?

Uppsatsen har fokuserat på två kulturskolor där totalt fyra kvalitativa intervjuer har gjorts för att få fram hur de olika arbetssituationerna ser ut. Informationen som har kommit fram från intervjuerna har i vissa fall varit väldigt lika från alla intervjuer och i andra skilt sig åt. Utifrån intervjuerna har vi sedan svarat på de frågor som vi hade ställt oss. Vi har sett hur lektionssalarna kan vara allt från duschar till rum som är byggda för att ha enskilda instrumentalelever i. Hur mycket pedagogerna reser runt till olika skolor skiljer också från fall till fall och att arbeta som pedagog på en kulturskola innebär att du får en stor frihet i upplägget av din tjänst samtidigt som du måste vara flexibel.

Kollegiet har en betydande roll för de pedagoger vi har intervjuat. Vi har tagit oss en närmare titt på vilka typer av skolkulturer som råder på kulturskolorna.

Förord

Varmt välkommen kära läsare! Hjärnorna bakom denna uppsats, som har gått på högvarv under våren, är Fredrik Svalander och Andreas Vendelholt. När vi sitter och skriver detta så börjar vi se ljuset i tunneln, snart är den trygga studenttiden slut och vi ska ut i verksamheten med våra huvudämnen Musik/Teknik & Design respektive Saxofon/Estetisk verksamhet. Vi har haft en spännande vår tillsammans och har i och med detta arbete kommit varandra riktigt nära.

Att vi själva skulle ta åt oss all ära för denna uppsats skulle kännas olustigt och inte verklighetsförankrat överhuvudtaget. Därför vill vi, från djupet av våra hjärtan, bocka djupt och tacka ett antal personer som har gjort det möjligt för oss att skriva denna uppsats. Först ut är vår fantastiska handledare Åsa Bergman, som har fungerat som ett bollplank, med snabba och raka passningar, men även som en inspiratör i de mörka stunder som ibland har infunnit sig när vi har känt att vi har kört fast. Det är oerhört lätt att stirra sig blind på sitt eget arbete och tankemönster, då har det varit skönt att höra Åsas röst likt en väckarklocka som fått oss på rätt köl igen. Vidare vill vi tacka de personer som ställt upp på att bli intervjuade, utan er hade det aldrig blivit någon uppsats. Det värmer att veta att det finns människor som ställer upp helhjärtat utan krav på kompensation för förlorad arbetstid eller värdefull fritid. Ett tack också till våra respektive som med sina åsikter, stöd och tålamod varit en oerhörd hjälp.

Vi hoppas att du som läsare får en djupare inblick i kulturskolan och de ramfaktorer som styr arbetssituationen för oss som pedagoger.

Vi önskar er en skön stund av läsning!

Andreas & Fredrik

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
1 Inledning.....	5
1.2 Syfte och frågeställning.....	5
1.3 Den svenska kultur- och musikskolan.....	6
1.3.1 -1940.....	6
1.3.2 1940-1962.....	7
1.3.3 1962-1976.....	7
1.3.4 1976 fram till och med bildandet av kulturskolor	7
2 Tidigare forskning och teori.....	9
2.1 Ramfaktorteori.....	11
2.2 Nielsens interrelationella forskningsmodell.....	12
2.3 Skolkulturer	12
3 Metod	14
3.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	15
3.3 Etiska principer	15
4 Resultat.....	17
4.1 Presentation av informanterna.....	17
4.2 Resultatredovisning.....	17
4.2.1 Undervisningslokaler	17
4.2.2 Schemaläggning och arbetsområde.....	19
4.2.3 Kollegiet.....	20
4.2.3.1 Ensamarbete eller delat ansvar.....	21
4.2.3.2 Kollegiets betydelse för den enskilde pedagogen och eleverna.....	22
5 Slutdiskussion.....	24
5.1 Undervisningslokaler	24
5.2 Schemaläggning och arbetsområde.....	25
5.3 Kollegiet.....	26
5.4 Avslutningsvis.....	27
6 Vidare forskning.....	29
7 Referenser.....	30
7.1 Otryckta källor.....	30
7.2 Tryckta källor	30
7.3 Elektroniska källor	31
Bilaga 1	32

1 Inledning

Det är nu dags att skriva C-uppsats. När vi sitter och samtalar om vår barndomstid och musikaliska fostran, märker vi att vi har många gemensamma referenser till musikskolan. Vi har båda erfarenheter av att ha växt upp på en mindre ort, där musikskolan hade en egen byggnad dit elever vallfärdade för att få spela och utvecklas på sina instrument. Vi upplevde att musikskolan var en plats dit vi kunde komma och känna samhörighet mellan elever och lärare. En plats där vi kunde ha individuella lektioner på våra instrument, men där vi även kunde träffa kompisar och spela i orkestrar tillsammans. Vi kände att vi var alla lärares elever och att de alla strävade efter ett gemensamt mål: Att ha roligt med musik som gemensamt intresse. Vi kände en frihet i att gå till musikskolan där vi utan svårigheter kunde sätta oss ner i den gamla slitna soffan från tidigt sjuttital, med ett mönster som nästan hoppade upp och smekte vår kind, bredvid Träblås-Bosse. Träblås-Bosse gav av sin tid. Han smuttade vidare på kaffet, hostade sin vanliga rökhosta och vi pratade om hur veckan hade varit. Träblås-Bosse brydde sig och musikskolan var mer än en inlärningsplats där vi utvecklade färdigheter som instrumentalister och en förmåga att musicera med andra. Det blev nästan som en fritidsgård. Vi kände oss alltid välkomna, alltid var det någon lärare som hade tid och ville prata och det är mycket möjligt att det påverkade oss i vår inlärningsfas.

När det sedan var dags att gå ut på VFU på lärarprogrammet i Göteborg insåg vi att kulturskolor ser olika ut på olika orter. Plötsligt befann vi oss mitt i storstadens puls, där mycket ska hinnas med på många olika platser, gärna samtidigt. Vi kände oss som husvagnskaraktären, i Galenskaparnas "Macken", som sjunger om sin semester genom Sverige där det gäller att hinna med så många olika platser som möjligt, om det så innebär att man bara stannar fem minuter på varje ställe. Skillnaden var givetvis att vi höll oss inom storstadens kommungräns, men det gällde i allra högsta grad undervisningen på kulturskolan. Bilden, som vi kände till, av musik- och kulturskolan i en egen byggnad med ett lärarlag som samarbetade och stöttade varandra började sakta falla samman. Lärare arbetade med bilen som kontor och instrumentförråd, ambulerade mellan olika skolor och hade lektioner i, för musikundervisning, ej anpassade lokaler. Undervisningen trängdes in mellan träsvarvar, uppstoppade bävvar och gamla kartrullar över det bysantiska riket och pedagogerna träffade sällan andra kollegor. Vi frågade oss snart om det var så här det skulle bli att arbeta som lärare? Det kollegiala arbetet, som hade varit så närvarande och påtagligt i vår ungdoms musikskola, var inte lika tydligt för oss i de nya sammanhang vi nu befann oss i. Sakta men säkert har vi kommit att fråga oss: Skiljer sig kulturskolors och pedagogernas arbetssituation så diametralt åt, eller har vår barndoms musikskola ur vårt elevperspektiv, växt sig idyllisk och utopisk i vårt sentimentala medvetande? Är våra upplevelser av skillnaderna mellan kulturskolor i stad jämfört med landsbygd befogade?

Kulturskolan är en frivillig undervisningsform som på många sätt existerar i en slags gråzon. Det finns få ramar och regler för hur undervisningen och allt runt omkring så som i vilka sorters lokaler verksamheten är förlagd i. Varje kommun har fria händer att utforma verksamheten på respektive kulturskola. Vad händer med pedagogerna som har likadana utbildningar, men kan få så olika tjänster? Att eleven ska vara i fokus för pedagogers undervisning är en självklarhet tycker vi, men arbetssituationen för läraren är fortfarande viktig. För en lärare som trivs och är trygg i sitt yrke och sin lärarroll har bättre förutsättningar för att ge eleverna det de behöver för att nå och beskriva sina drömmars mål.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med vår uppsats är att undersöka likheter och skillnader i lärares arbetsvillkor i stad jämfört med landsbygd. Vi har, efter noga övervägning av en mängd olika parametrar, valt ut en kulturskola i en storstad och en i en mindre kommun. Av storstadens alldeles speciella situation, med ett komplext mönster av möjligheter till arbete och utbud av olika musikaliska verksamheter, har vi gjort ett snitt som vi hoppas ska kunna påvisa generella mönster av

skillnader och likheter hos de informanter vi intervjuat. Vi kommer att ge en beskrivning av de olika skolornas fysiska förutsättningar eftersom vi anser det vara viktigt för att förstå lärarnas arbetssituation och i förlängningen den pedagogiska verksamheten i kulturskolan. Fyra intervjuer har genomförts. Två pedagoger i landsortskommunen och en pedagog samt musikledaren i storstadskommunen intervjuades om deras upplevelser, arbetssituation och generella tankar om professionen. Dessa kommer vi att analysera mot en bakgrund av tidigare forskning och en ramteoretisk utgångspunkt. Vi kommer dessutom att belysa pedagogernas nuvarande situation ur ett historiskt sammanhang och visa på återkommande och kvarvarande tankemönster gällande instrumentalpedagogprofessionen.

Frågeställningen vi arbetar utifrån är:

- Hur ser förutsättningarna och arbetsvillkoren ut för pedagoger i kommunala kulturskolan på en mindre ort, i jämförelse med i en storstad?

I bakvattnet av denna formulering kommer en rad funderingar som vi har sammanfattat i en rad mer konkreta frågor som vi vill undersöka.

- Hur ser tjänstefördelningen ut? Hyrs lärare ut till grundskolans musikundervisning? Vilka olika verksamhetsformer undervisar man i?
- Har man en egen "kulturskolebyggnad" eller är man en ambulerande organisation?
- Vad har kollegiet för betydelse för den enskilde läraren?

1.3 Den svenska kultur- och musikskolan

Innan vi presenterar de teorier vi valt att utgå från och den tidigare forskning som är relevant för vår studie, kommer vi att uppmärksamma och ge en relativt begränsad bild av den Svenska musik- och kulturskolans bakgrund och utveckling ur ett lärarperspektiv.

Den svenska kultur- och musikskolan är, i ett internationellt perspektiv, på många sätt unik. 2009 fanns det en kultur- eller musikskola i 280 av Sveriges 290 kommuner. I och med att fler och fler musikskolor övergår till att bli kulturskolor blir de, förutom tillgängligheten, dessutom unika i sin bredd. 2009 nådde den svenska kommunala musik- och kulturskolan 344 000 elever, varav 191 000 av dem gick någon form av frivillig ämneskurs. Det vill säga någon av de instrumentkurser eller kurser i annan estetisk verksamhet som kulturskolan kan erbjuda. Terminsavgiften varierar mellan ingen alls till den högsta avgiften som är 1700 kr. (SMoK, 2009)

1.3.1 -1940

Behovet av en kommunal musikskola kan följas bakåt till en för- och mellankrigstid i Sverige som präglades av revolutioner och klasskamper. Ett allt mer växande missnöje banade mark för de hemgårdar, frikyrkor, nykterhetsförbund och arbetarförbund som kom att ta plats på den samhälleliga arenan och erbjöd alternativ. Musiken kom att bli en förenande och samlande kraft för många av dessa grupper. Liberalismens idéer om personlig utveckling tog sig musikaliska uttryck och människor i de lägre samhällsklasserna umgicks och utvecklades med musik. En annan möjlighet för de mindre bemedlade att uppleva och studera musik var de militärmusikkårer som år 1920 uppgick till femtio stycken spridda över landet. De hade publika konserter och erbjöd också undervisning. Lärarna och musikerna i dessa kårer kunde också vara lärare eller ledare i någon bruksmusikkår. I industrialismens kölvatten upplevde många människor för första gången dygnet som indelat i arbetstid och fritid och för denna

grupp blev musiken någonting meningsfullt att fylla sin fritid med. Tillkomsten av bruksmusikkårerna kan förklaras på detta sätt. En annan orsak var att främja samhörighet och lojaliteten på arbetsplatsen. Undervisning kom, liksom militärmusikkårerna, så småningom också att bedrivas i kårerna på bruken och industrierna. (Persson, 2001:67-89)

1.3.2 1940-1962

Med bakgrund i dessa miljöer och det alltmer ökande behovet av instrumentalundervisning kom musikskolorna, med hjälp av eldsjälar, att växa fram under 40- och 50-talen. De kom att överta andra redan etablerade musikundervisningsverksamheter och orkestrar och skolorna växte snabbt i omfattning. Men i denna verksamhets linda var det svårt att hitta behöriga och kompetenta lärare. Undervisningen kom att präglas av lärarnas personligheter och styrande dokument var av mindre vikt. Den största gruppen lärare som anställdes under denna tid var amatörer utan formell musik- och eller musikpedagogisk utbildning. Andra grupper som anställdes var solistiskt utbildade musiker med klassisk profil och militärmusiker. (Rostvall & West, 2001:44-45) 1957/58 slöts ett riksavtal som omfattade musikskolans lärare och ledare. Avtalet innebar en statushöjning för verksamheten och lärarna men ”innebar säkerligen också på sitt sätt en markering rörande behovet av utbildning för musikskolans lärare” (Graneheim 1994:9) Från slutet av 40-talet och fram till mitten av 60-talet kritiserades den musikaliska akademiens starka ställning och att utbildningen inte tillräckligt förberedde musiklärarstudenterna för praktiken. Detta kom att leda till att andra, konkurrerande lärarutbildningar växte fram under 1960-talet. Bland annat SMI och Folkliga musikskolan på Inggesund. (Rostvall & West, 2001:44-45)

1.3.3 1962-1976

Perioden 1962-1976 ökade elevantalet i landets musikskolor från cirka 26 000 åren 1959-60 till att uppgå till ungefär 300 000 år 1975-76. Under denna tid framfördes från olika håll, bland annat från kommunförbundet, åsikter om att musikskolan borde ha en större enhetlighet för att säkerställa rättvisa och studiemöjligheter för lärare och elever. Men detta lyckades inte utan musikskolan förblev, och är ännu idag, en angelägenhet som det står upp till varje kommun att utforma efter dess behov och möjligheter. (Graneheim, 1994)

1.3.4 1976 fram till och med bildandet av kulturskolor

Kommunförbundet var för de kommunala musikskolorna en samlande organisation som hjälpte till under startandet och följde upp med konferenser, fortbildning för ledare och lärare med mera. (Persson, 2001) Dessutom producerade de två skrifter. *Den kommunala musikskolan* (1976), samt *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet* (1984) Skrifterna innehöll, i generella termer, mål och riktlinjer för musikskolans undervisning och ämneskurser. Om eller hur dessa har påverkat undervisningen är det svårt att säga eftersom det saknas övergripande, sammanställande forskning. (Rostvall & West, 2001: 45-47)

Graneheim visar i sin C uppsats i musikpedagogik från 1994 (:65f) på en rad motiv och argument som varit viktiga för att ett introducerande av kulturskolor skulle komma till stånd. Han visar på fyra perspektiv: Kulturellt perspektiv, pedagogiskt perspektiv, nyttoaspekten samt överlevnadsstrategi. Förutsättningarna och motiven för transformeringen till kulturskola har sett olika ut i olika kommuner, men dessa motiv är en sammanställning. Dessutom, liksom varför musikskolan en gång startades, bottnar denna utveckling i en kritik av rådande förhållanden. Graneheim (1994: 77) ser ett spänningsfält mellan motiven som fanns för att starta en musikskola och de gällande motiven som fanns för att starta, ombilda sig till kulturskola. Likt den kommunala grundskolan som rör sig från ett målrelaterat synsätt till ett mer processrelaterat, kan man se utvecklingen av musikskolan på samma sätt. I den

traditionella musikskolan handlar det om att lära sig hantera ett musikinstrument. ”Att svara till det kulturella behovet” (1994:77) Medan kulturskolan kan sägas stå för ett mer processrelaterat synsätt som har sin grund i mer aktuella strömningar i pedagogik, hjärnforskning och personlighetsutveckling.

Vi anser att denna historik har relevans för hur lärare i kulturskolan idag ser på undervisning, vilken kunskapssyn som är dominerande och verksamhetens generella utformning. Vår ambition är därigenom att kunna ge ytterligare en dimension och perspektiv till vår analys och diskussion av resultaten. Den som vill läsa mer om musikpedagogik och musik/kulturskolan ur ett historiskt perspektiv hänvisas till Persson (2001) och Gustavsson (2000).

2 Tidigare forskning och teori

Det har inte varit lätt att hitta relevant tidigare forskning. Det påpekar också Martin Ågren (2009) i sin C-uppsats som behandlar tre gitarrpedagogers arbetsförhållanden. Rostvall & West (2001) påpekar, i sin avhandling som är inriktad på interaktion och kunskapsutveckling i frivillig musikundervisning, att det finns sparsamt med utbildningssociologiska studier av instrumentalundervisning. Det material som finns att tillgå, har för det mesta ett elevperspektiv eller undersöker frågor som är av didaktisk eller instrumentalmetodikkarakter. Betydligt färre studier behandlar musik-, och kulturskolepedagogernas situation. Men bland de avhandlingar vi funnit kan nämnas Brändström & Wiklund (1995) som har undersökt och kartlagt vilka som studerar på Piteås kommunala musikskola och musikleärarutbildningen vid musikhögskolan. Syftet var också att beskriva och förklara hur dessa grupper använder och uppfattar utbildningen. Författarna ser en snedrekrytering till musikskolan gällande kön och socioekonomisk bakgrund. 369 ungdomar vid musikskolan intervjuades och av resultatet kan utläsas att lärarna envisas med att, med ett klassiskt musikideal, undervisa elever som inte ser poängen med denna musik. Eleverna är mer intresserade av ungdomsmusik. I avsnittet om musikleärarutbildningen ser författarna, efter analys av 60 genomförda intervjuer av studenter, två polariserande lärarkoder. Musiker-koden och lärar-koden. De ser även här en könsmässig, kulturell och socioekonomisk snedrekrytering. Författarna tillämpar ett reproduktionsteoretiskt perspektiv och avhandlingen visar hur kulturell reproduktion visar sig inom utbildningen.

Bouij (1998) har studerat två musikleärargrupper under deras studietid och väg ut i arbetslivet. En viktig slutsats är hur personliga erfarenheter påverkar musikutbildningens syfte. Han ser två grupperingar av lärartyper. En som har ett brett musikbegrepp och som ser musik som en del i ett socialt sammanhang (elevcentrerad lärare) och en annan som har ett smalare musikbegrepp och som har fokus på musikens estetiska egenvärde (innehållscentrerad lärare). Bouij menar att de som har ett brett perspektiv på musik och är intresserade av den musikpedagogiska dimensionen får mindre uppmuntran av utbildningen, men att de efter yrkesdebuten finner sig lättare i lärarrollen än studenterna i den andra gruppen.

Bladh (2002) använder sig delvis av samma data, enkäter och intervjuer som Bouij (1998), men avhandlingen har ett annat vetenskapligt syfte. Bladh har följt en årsklass musikleärarstudenter vid Sveriges sex musikhögskolor och diskuterar yrkesrollen ur ett kritiskt samhällsperspektiv. Avhandlingen fick stort genomslag i dagspressen. Ett av resultaten visar att många musikleärare ofta ångrar sitt yrkesval. Tre år efter examen säger hälften att om de fick välja om skulle de välja ett annat yrke. Samtidigt är den andra hälften mycket nöjd med sitt yrkesval. Bladh menar att den, för musikleärare, gemensamma kultur som för individen skapar mening och delaktighet har krympt och att detta bidrar till att lärare flyr yrket och söker sig till de sammanhang där känner sig mer hemma. Han eftersöker ett synliggörande av musikleärare. Att kunskaper om området utvecklas och att diskussioner förs om lärares fortbildning och kompetensutveckling.

Rostvall & West (2001), har gjort en kvalitativ ansats att undersöka lärare och elevers interaktion i instrumentalundervisning. Genom en omfattande analys har de på mikronivå undersökt fyra lärares undervisning. Det är ur vårt perspektiv ingen upplyftande bild som ges i denna fallstudie av instrumentalundervisning. I huvudsak handlar det om att följa en notbild och att träffa rätt. Musiken styckas upp i delar och musikens expressiva karaktär behandlas sällan. Läromedlen och spelböckerna som används har också denna mekaniska syn på instrumentalundervisning. Författarna menar att en starkt bidragande orsak till problematiken bottnar i den musikaliska kunskapssyn som råder. Musikalitet menar de ses som något medfött och en talang som man har eller inte har. Med ett sådant elitistiskt synsätt lämnas inte mycket pedagogiskt utrymme till de som inte har gåvan i lika stor grad. De blir inte

långlivade i musikskolans verksamhet utan lämnar den med allt annat än positiva erfarenheter av musik. Författarna beskriver också lärarnas komplexa situation som inte ger tid eller möjlighet att gemensamt utveckla verksamheten. Inte heller sin egen kompetens, som i många fall är bristfällig när det kommer till att entusiasmera och skapa individuella lärandesituationer för eleverna.

Institutionen instrumentalundervisning har traditionellt inte värderat möjligheter att diskutera sina erfarenheter, vilket får till följs att man saknar tid, resurser och praktiska förutsättningar för en sådan läroprocess. Det får också konsekvenser för vilka sociala/kollektiva minnen som reproduceras inom institutionen. Institutionens mentalitet kommer till uttryck i begrepp som "det musikaliska verket", "begåvning" och "motivation", "mästare och lärling". Det får till följd att lärarnas tolkningsföreträdare inte kan utmanas av elevernas upplevelser och förväntningar. (Rostvall & West, 2001: 53)

I detta citat beskrivs den allmänna, generella och traditionella uppfattningen om vad musikalisk kunskap är och hur den reproduceras inom institutionen. Musikalitet ses ofta som något medfött och något som man har eller inte har. Hur man ser på musikalisk kunskap formar också vilket elevunderlag man har (eller har kvar) samt vilka arbetsformer som används. Något som kulturskolorna måste fråga sig själva och ta ställning till är om de är till för att utbilda musiker eller ha en bredare musiksocialiserande ansats (jfr Bouij, 1998).

Enskild instrumentalundervisning som är vanligt förekommande i kulturskolan är i kommunala skolsammanhang en exklusiv undervisningsform. Det har sin historiska bakgrund i hur adeln och borgerskapet skiljde sig från de lägre samhällsklasserna genom att barnen undervisades i hemmet istället för i stora klasser. Alternativ till detta arbetssätt, som ser musiken ur ett helhets- och samspelande perspektiv, är till exempel Suzuki-metoden och de klassorkestrar som en del kulturskolor driver i samarbete med grundskolan. (Rostvall & West, 2001)

Med dessa två synsätt på kulturskolans syfte och mål samt de olika arbetsformer som presenteras så är vi frestade att med utgångspunkt i Rostvall & West (2001), Graneheim (1994:77), Bouij (1998) samt Brändström & Wiklund (1995) göra följande uppställning:

Kulturskola – socialiserande samspelande perspektiv – bredare musikalisk ansats – "alternativa" arbetssätt – elevcentrerad lärare - alla är musikaliska.

Motsvarande skulle då bli:

Musikskola – utbildning av musiker – smal musikalisk ansats – enskild instrumentalundervisning – innehållscentrerad lärare - musikalitet är ett fåtal förunnat och för en ännu mindre grupp att utveckla.

En uppdelning av detta slag är illa nog i sig. Men vi ser en fara i när dessa synsätt blandas inom en verksamhet. Av egen erfarenhet har vi sett hur musikskolor som blivit kulturskolor har haft en ambition till ett bredare holistiskt och ämnesöverskridande perspektiv på undervisning i estetiska ämnen, men där gamla värderingar och undervisningssätt dröjer sig kvar. Ett exempel på detta är klassorkesterundervisning i grundskolan. De "gamla" reproducerande tankestrukturerna hänger kvar och notbaserad undervisning är dominerande. Improvisation och eget skapande är mindre frekvent förekommande. Dessutom används ungefär samma material av samtliga lärare fastän angreppssätten varierar. Till pedagogernas försvar är klassorkesterundervisning en relativt ny arbetsform och befintliga läromedel för detta format är oftast av notbaserad karaktär. Pedagogerna uppmanas att skapa eget undervisningsmaterial, men tiden och tillfällen till gemensamt utvecklande av detta saknas. Resultatet för eleverna blir, lite krasst framställt, en splittrad musikalisk upplevelse av mycket delar och lite helhet där reproducerandet står i fokus och den skapande processen är av underordnad betydelse. (jfr. Rostvall & West, 2001) Ergo tillbaka till utgångsläget.

Två magisteruppsatser har varit till stor hjälp för att hitta en ingång till angreppssätt av vårt undersöknings- och intresseområde. De båda har undersökt instrumentalpedagogers arbetsförhållanden och bidrar till den ökade förståelsen för denna yrkeskategoris förutsättningar, något som är sparsamt förekommande i vetenskaplig forskning.

Ågren (2009) har i sin C-uppsats intervjuat tre gitarrpedagoger verksamma i kommuner i Stockholms län. Lärarnas förutsättningar och tankar om bland annat schema, elevantal, rutiner och regler, lokaler och utrustning undersöks. Men också lönebildning och graden av inflytande. Ågren visar på att instrumentallärare som upplever arbetsförhållandena som mindre goda sällan framför sin kritik. Detta menar författaren kan bero på olika orsaker. Lärarna gör individuella bedömningar av kritikens relevans. Samtidigt uppskattar pedagogerna den frihet som arbetet innebär. Ågren visar också på graden av inflytande som en viktig faktor för pedagogernas arbetsklimat. Författaren använder sig av ramfaktorteori för att beskriva lärarnas arbetsförhållanden och de pedagogiska konsekvenser dessa kan ge. Förutom rent lokal- och utrustningsmässiga förutsättningar visar han på hur gruppundervisningens ramar i form av elevunderlag och dess sammansättning ger konsekvenser i progressionstakt och gruppens lärande.

Nielsen & Sandström (2009) har i sin studie på C-nivå fokuserat på två av ramfaktorerna för sång- och instrumentallärares undervisning, närmare bestämt lektionstid och styrdokument och hur pedagoger bedriver sin undervisning i förhållande till dessa. Författarna använder sig av ramfaktorteori och läroplansteori som teoretisk utgångspunkt för att beskriva och tolka det resultat de fått. För att samla data har de använt sig av en enkätundersökning som resulterade i en population av 67 svaranden som var sång- eller instrumentalpedagoger undervisande på kommunala musikskolor, gymnasier, folkhögskolor och högskolor. De svarande ser elevernas motivation och mål som viktigare än hur elevens kunskaper påverkar utnyttjandet av lektionstiden. De tillfrågade pedagogerna tyckte att elevernas intresse var viktigt att ta vara på i undervisningen. De menade också att läroplanerna inte var någon större hjälp i denna ambition. Ur ett källkritiskt perspektiv är vi tveksamma till denna undersökning. Många pedagoger tillfrågades via e-post och uppmanades att svara på den aktuella online-enkäten. Det var en del tekniska problem med detta förfarande. Vi ställer oss kritiska till hur väl denna bild stämmer överrens med verkligheten. Det ligger nära till hand att tro att de lärare som är trygga i sin roll, är intresserade av skolutveckling och tankar om professionen, är de som har svarat på enkäten. Frågornas utformning tror vi också kan ha haft stor betydelse för de resultat som fåtts.

2.1 Ramfaktorteorin

Likt Ågren (2009) och Nielsen & Sandström (2009) väljer vi att använda oss av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgrens ramfaktorteoretiska forskning som en teoretisk utgångspunkt. Teorin utvecklades i början av 70-talet och hade som mål att förstå elevens specifika studieresultat med hjälp av att bredda förståelsehorisonten till att, förutom elevens sociala bakgrund, inlärningsförmåga, undervisningsmetod med mera, även inkludera de yttre ramar som har betydelse för undervisningen. Förutom de ramförutsättningar Nielsen & Sandström undersökt, kan dessa ur ett musikpedagogiskt perspektiv som exempel också vara tillgång och förvaring av material, lokalernas utformning och standard på instrument och utrustning.

Det är viktigt att poängtera att man som lärare måste förhålla sig till denna teori som en förklarande modell och att i sin verksamhet inte se ramarna som en statiskt orubblig begränsning.

Ramfaktorteorin bygger på tankegången att ramar ger ett utrymme för en process. Ramarna ger eller ger inte möjligheter, de är inte orsak till en viss verkan. Om däremot ett mål tydligt finns för en process måste ramarna anpassas för att göra den processen möjlig. (Lundgren, 1999:36)

Lundgren (1999) menar att ramfaktorteorin kan vara ett värdefullt redskap vid reflektioner, utvärderingar och utvecklandet av skolverksamheter. Lundgren (1989) delar in ramfaktorerna i tre grupper:

1. Konstitutionella ramar.
2. Organisatoriska ramar - dessa relaterar ofta till ekonomiska förutsättningar till exempel klasstorlek, tids- och tjänstefördelning.
3. Fysiska ramar - lokaler, utrustning, läromedel etc.

Denna teori beskriver i första hand sambanden mellan elevers lärande och process i förhållande till de ramfaktorer som undervisningen omges av. Vi tar hjälp av ramfaktorteorin för att visa på pedagogers upplevelser av sin verksamhet och hur ramarna, motsatt teorins syfte, blir till hinder och möjligheter för pedagogerna själva och någonting statistiskt som går att jämföra.

2.2 Nielsens interrelationella forskningsmodell

Som en modell för att beskriva musikundervisningens tar vi, likt Torgil Persson (2001:28ff), hjälp av Frede Nielsens modell. Denna, av oss begränsade, modell visar på relationerna av den mängd olika aktörer som står bakom en, i detta fall, musikundervisande verksamhet. Utgångspunkten i denna modell är en lärandesituation i ämnet musik. För att detta ska komma till stånd krävs tre aktörer: Elev, lärare och innehåll. Utanför denna inre kärna läggs en pentagramformad ram där varje sida utgör en väsentlig ramfaktor. Dessa utgörs i Perssons fall av:

- bestämmelser (lagar, instruktioner, läroplaner etc.)
- diskurser (teorier, idéer, åsikter, fördomar, myter, beslutsprocesser etc.)
- institutioner (det institutionella sammanhanget vari undervisning försiggår)
- ekonomi (även ekonomiskt-sociala förhållanden)
- externa aktörer (ledare, chefer, läroboksförfattare, politiker etc.) (Persson 2001:29-30)

Modellen byggs sedan ut av Persson och kommer att inbegripa ytterligare dimensioner. Denna bild är inte omedelbart applicerbar på vårt arbete eftersom hans forskning kan sägas undersöka skeenden på en komplex makronivå och vår ansats är begränsad till att involvera faktorer för pedagogers arbetsförhållanden på en mikronivå. Men många av dessa faktorer kan sägas samverka för att skapa de rådande förhållanden vi valt att undersöka: Hur ser kulturskolepedagogers arbetsmiljö ut ifråga om undervisningslokaler, kollegial samvaro och samarbete samt schemaläggning och geografiskt arbetsområde och är det skillnader i dessa ramfaktorer beroende på om man är anställd i en storstads- eller landsbygdskommun?

2.3 Skolkulturer

Blossings (2003) sammanfattning av begreppet skolkultur och hur det har kommit att yttra sig i olika vetenskapliga arbeten beskrivs av Folkesson m.fl. (2004) Det finns andra sätt att beskriva en skolas samarbetskoder, men vi har valt att använda oss av denna. Blossing delar in de olika klimaten i fyra grupper:

- Den individualistiska eller familjära kulturen
- Särbokulturen
- Den påtvingade kollegiala kulturen
- Den samarbetande kulturen

I den första kategorin, *den individualistiska eller familjära kulturen*, råder en sparsamt samarbetande miljö. Pedagogerna kanske utbyter lite tips om metoder och material men de håller sig på sin kant och de är till stor del ensamma om att utvärdera och utveckla sin undervisning. Kollegorna sägs trivas bra med varandra och det råder en familjär stämning i fikarummet. I *särbokkulturen* finns grupper av lärare, som kan ha bildats av olika anledningar, men de har något gemensamt och eller något att försvara. Likt föregående grupp satsas på klassrumsarbetet men pedagogerna har dessutom en intressegrupp som man kan ty sig till. *Den påtvingade kollegiala kulturen* innebär att samarbetet är organiserat av ledningen. Det kan ha sin grund i gemensamma aktiviteter, projektarbeten eller andra former av aktiviteter där ledningen vill föra kollegorna närmare varandra och uppmuntra till samarbete. Denna kultur kan vara en hjälp för vissa men som Folkesson m.fl. (2004) beskriver, kan det också ta död på spontana samarbeten. I *den samarbetande kulturen* är alla överens om det viktiga uppdrag de har. Pedagogiska eller didaktiska frågor behandlas tillsammans. Samarbetet genomsyrar hela verksamheten och från ledningshåll finns ett förtroende för pedagogernas självständighet och inneboende handlingskraft i arbetslaget.

Graneheim (1994) refererar till Arwedson & Lundman (1984) när han beskriver skolkod som analysinstrument. Vi, författarna, tolkar detta begrepp som snarlikt skolkultur. Graneheim menar att instrumental- och musiklärares ofta ambulerande arbetssituation resulterar i att de i högre grad är ensamarbetande än till exempel grundskolans lärare. De är ofta den enda läraren i musik i arbetet på grundskolan, som kompanjonlärare eller instrumentallärare. Författaren menar att han finner musiklärare vara en yrkesgrupp på vilken skolkodsbegreppet är svårt att direkt applicera och därför till viss del måste omformuleras.

Slutsatsen i detta resonemang skulle kunna vara att lärarna på en musik/kulturskola dels är en homogen grupp i förhållandet till andra lärare i grundskolan, dels en heterogen grupp i förhållandet till varandra inom den egna musik/kulturskolan. Vissa musiklärare träffar oftare lärare i grundskolan än de träffar sina närmaste kollegor på musik/kulturskolan. (Graneheim, 1984:80)

Resonemanget visar på instrumentallärares splittrade känsla av grupptillhörighet och hur denna kan skifta. Lärare i kultur- och musikskolan har många olika kontaktpunkter med andra lärare och annan personal på skolorna de besöker. Den ena skolan är inte den andra lik och likt en kameleont rör sig musikläraren sig in och ut ur olika miljöer och arbetsklimat.

3 Metod

I det första avsnittet i metodkapitlet kommer vi att redogöra för vårt tillvägagångssätt vid urvalet av kommuner och informanter samt vårt val av intervjuform. Därefter följer en diskussion och analys av arbetets validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. I det sista delavsnittet beskriver och diskuterar vi de etiska principer som genomsyrat arbetsgången och den slutliga texten.

Svenska kommunförbundet (SKL, 2005) har indelat Sveriges kommuner i nio grupper efter olika strukturella förutsättningar. Efter en genomgång av dessa listor över kommuner fann vi en kommun i facket "storstadskommuner" och en i "övriga kommuner mer än 25 000 inv." som passade vårt format. Orterna som valdes ut var strategiskt utvalda, vi ville ha två olika orter med stor skillnad i population och samtidigt ha, med tanke på tidsramar och andra resurser, en närhet till studerandestaden. Kulturskolorna i dessa kommuner har vi valt att kalla storstadsskola respektive landsortsskola under vårt arbete. När det sedan kom till valet av informanter så var det ett slumpmässigt val, men med kriterier som ålder och genus. Fyra informanter valdes ut, som intervjuades enskilt och under ljudinspelning som varade mellan 30 och 50 minuter. Dessa ljudinspelningar har sedan transkriberats för att ha en skriftlig grund att kunna utgå ifrån. Det var två informanter från vardera skolan, en av det biologiskt manliga könet och en av det biologiskt kvinnliga könet.

På kulturskolan i kommunen som sorteras under "övriga kommuner mer än 25 000 inv." fann vi via deras hemsida en pedagog som passade in på våra urvalskriterier. Han i sin tur informerade oss om möjliga informanter på hans arbetsplats som stämde överrens med den andra kategorin av urvalskriterier. Den person som vi fann stämde in bäst på dessa kontaktade vi via telefon för att boka ett intervjutillfälle.

När det gäller urvalet av informanterna från storstadsskolan så använde vi de kontakter vi har från tidigare VFU-perioder, då de har infallit på samma skola som urvalet skedde ifrån. Vi tog kontakt med musikledaren för att via honom få kontaktuppgifter till två pedagoger som kunde ställa upp som informanter. Informanterna tillfrågades via telefon och vi bokade in intervjuerna med lyhördhet för de tillfrågades önskemål. Efter att en av informanterna avbokade sin tid för intervju så kände vi att vi kanske skulle bredda våra källor gällande intervjuerna. Vi kontaktade således musikledaren för storstadsskolan och ställde frågan om hur han skulle ställa sig till att vara en informant i vårt arbete. Han ställde upp och vi kände att vi kunde få lite mer bredd och djup i vårt arbete tack vare detta.

Den metod vi använt för att undersöka lärares arbetsvillkor på en stads kulturskola respektive landsorts kulturskola är delvis strukturerade samtalsintervjuer och dessa ägde rum under vårterminen 2010. Vår intention med intervjuerna var i första hand att få information kring lärarnas ramfaktorer, så som undervisningslokaler, schemaläggning och kollegiet, för deras vardagliga undervisning, med hjälp av så kallade delvis strukturerade intervjuer. Det finns olika typer av intervjuformer. Dels finns det strukturerade intervjuer som är en intervjuform som är väl förutbestämd. Alla frågor är skrivna i förväg och de ställs i den ordning som man har bestämt sedan innan. Det är vanligt att använda sig av denna form av intervju när det är stor skara personer som ska frågas ut och då man söker en empirisk kunskap. Delvis strukturerad intervju är en form då man i förväg har skrivit ner ett antal frågor som har tänkt sig att få svar på, men i vilken ordning de ställs i spelar ingen roll, det är inte heller viktigt med den exakta formuleringen. Är det sedan så att svaren man får leder till följdfrågor så är det fritt fram att ställa dessa för att få en djupare kunskap i det ämne man samtalar om i den intervjusituation man befinner sig i just för tillfället. Den tredje varianten av intervjuformer är den ostrukturerade intervjun. Till skillnad från de två övriga är det inte nedskrivna frågor som har någon betydelse. Tvärt om. Att gå in i en ostrukturerad intervju innebär att man börjar utan färdiga frågor. Frågorna föds fram under intervjuens gång och intervjun hänger ofta ihop med deltagande observationer. Att använda sig av en ostrukturerad intervjuform sker

ofta när man inte har tillräcklig kunskap i det man har bestämt sig för att undersöka. (Thorn 2007:26)

3.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Fallstudier, som vi har ägnat oss åt, ger en rejäl djupdykning i det specifika fall man tittar på. I det här fallet de två olika kulturskolorna. Vad man kan få fram genom detta är en djupare bild, likt en bild med flera dimensioner. Att få fram så djupa dimensioner är svårt när det kommer till kvantitativa studier. Därför har vi valt att jobba efter en kvalitativ analys, för att få mycket kött på benen i de specifika fall som vi har vårt sikte inställt på för detta arbete. (Stukát 2005:33)

Att ha fokus rätt för att få en så god reliabilitet som möjligt har varit väldigt viktigt för oss. Detta leder till att vi måste försöka kliva åt sidan vid ett flertal tillfällen för att försöka se svaren med nya ögon och inte de ögonen med en förutfattad mening om hur kulturskolorna ska skilja sig åt. Det faktum att vi har valt två från varje skola och inriktat oss på intervjuer gör att vi inte får en helhetsbild över hur skolorna skiljer sig åt och även det är ett problem. Vår intention med den här uppsatsen är dock att få en bild över om det överhuvudtaget är någon skillnad eller inte. Vi får en bild av hur de fyra informanterna uppfattar skolorna vilket vi sedan kan sammanställa och tolka. Vi har gått in i arbetet med vissa fördomar om hur informanterna ska svara. Allt eftersom tiden går så inser vi att vi inte kan hålla fast vid våra ursprungstankar för då skulle det inte finnas någon reliabilitet i arbetet, eftersom att vi då skulle ha vinklat analysen för att få den att överensstämma med våra förutfattade meningar.

Det finns både inre och yttre validitet. Att ha en uppsats, eller något annat arbete, som knyter an till verkligheten, innebär att man har god inre validitet. Resultatet som vi har kommit fram till måste stämma överrens med verkligheten och att vi undersöker det vi har sagt i vårt syfte och frågeställning är av högsta vikt för att uppnå god validitet. Vi förfogar över olika faktorer som kan påverka det resultat vi kommer fram till, så som förförståelse, erfarenheter tidigare forskning och teoribildningar. För att komma runt det faktum att våra erfarenheter och förutfattade meningar ska styra i vår uppsats så har vi läst igenom arbetet, jämfört med syfte och frågeställningar, funderat, ändrat och läst igen. Hela tiden med validiteten i fokus för att kunna leverera ett så verklighetsanknutet arbete som möjligt. Vi har hela tiden försökt att kliva ur vår roll som "insiders" och försökt att läsa texten utan de subjektiva glasögonen. Vi har även bett personer i vår direkta omgivning att kontrollera så att vi ligger på rätt spår. Vår handledare har också bidragit med yttre professionellt granskande ögon. På dessa grunder kan vi således påstå att uppsatsen har en god inre validitet. (Thorn 2007:29)

Som vi skrev tidigare i kapitlet så har vi genomfört en fallstudie och det innebär att det kan vara svårt att uppnå god yttre validitet. Yttre validitet innebär att man kan ta det resultat vi har kommit fram till och applicera det på andra problem eller händelser. Helt enkelt att det är generaliserbart på andra kulturskolor i landet. Om det har en god yttre validitet så skulle det uppnå samma resultat även där. Därför är det av största vikt att fokusera på att ge läsaren en god beskrivning av de specifika fall som vi koncentrerat oss på. (Stukát 2005:33) Sedan är det upp till läsaren att ta uppsatsen och använda det i resultatet som passar för just den skolan som läsaren vill applicera våra resultat på.

Detta leder till att resultatet i den uppsats du håller i handen, eller i alla fall läser just nu, kan användas på olika kulturskolor, men det är inte säkert att den stämmer på just den kulturskola som man applicerar den på. Därför är det upp till varje läsare att ta uppsatsens resultat och helt enkelt relatera till sin kulturskola och till det som är på gång där just för stunden.

3.3 Etiska principer

Av etiska skäl har vi valt att inte använda oss av våra informanternas riktiga namn, inte heller har vi använt oss av kommunnamnet i beskrivningen av vilken skola det gäller och det är för

att läsaren inte ska få en bild av just den skolan. Det hela handlar om att vi inte vill att vare sig skolorna eller informanterna ska bli insorterade i fack som de kan lida av. Vi har meddelat våra informanter att deras uppgifter behandlas konfidentiellt och all data som vi inbringat som rör sig om fakta som i sin tur kan leda till att någon lyckas spåra informanterna har vi behållit för oss själva. (Stukát, 2007:131-132)

Vi har inte upplevt några problem att anonymisera våra informanter och de skolor de representerar. Ett sätt att ge informanterna anonymitet har varit att kalla de Informant A, Informant B, Informant C och Informant D. Detta är för att vi inte vill skriva deras namn och vi upplever att när man skriver andra namn på informanterna så är det ändå lätt att vara smittad av deras egna namn när man kommer på ett namn som de inte heter, så på detta sätt tycker vi att vi skyddar de ett steg till. Vad gäller skolorna så har vi inte heller där gått ut med vare sig skolans namn eller vilken kommun de ligger i. Trots detta är vi medvetna om att den som känner ett stort behov att ta reda på vilka kommuner, skolor och informanter som deltagit i arbetet säkerligen kan göra det, om än med viss ansträngning.

Vi har berättat för personerna som ställt upp och blivit intervjuade att de har rätt att bestämma helt över sin medverkan. Det innebär att de kan närhelst de vill dra sig ur eller ta bort delar de sagt. För oss är det också självklart att de medverkande informanterna ska vara skyddade av anonymiteten så att de inte behöver vara oroliga för repressalier eller annan form av påtryckningar . (Stukát, 2007:131)

4 Resultat

4.1 Presentation av informanterna

Informant A har musiklärarutbildning med gitarr som huvudinstrument. Han fick anställning, på den kulturskola som han jobbar på idag, direkt efter sin lärarexamen. Undervisningen han har är gitarr, elgitarr, elbas, trummor och ensemble. I tjänsten ingår undervisning på det estetiska gymnasiet. Informant A arbetar hundra procent på den kulturskola som vi har valt att kalla landsortsskolan.

Informant B har varit heltidsanställd i cirka trettio år på den kulturskola hon jobbar på idag, det är skolan som vi har valt att kalla landsortsskolan. Hon har fortbildat sig och undervisar idag i blockflöjt, piano, sång och rytmik, sång och rörelse, samt kompanjonundervisning på lågstadiet tillsammans med deras klasslärare.

Informant C är utbildad musiklärare och under studietiden hade hon trombon och sång som sina instrument, hon läste också metodikkurser för sång och brass. Sedan examen har hon jobbat på kulturskolan där hon befinner sig idag och som vi i denna uppsats kallar för storstadskolan. Inom ramarna för sin åttioprocentiga tjänst arbetar hon med undervisning i diverse brassinstrument, klassorkester, orkester, kör samt blockflöjt.

Informant D är utbildad musiker. Därtill har han en pedagogexamen, körpedagog-, och orkesterdirigent-examen. Informant D har frilansat som musiker och arbetat som kyrkomusiker (ensembleledare) och lärare på musik- och kulturskola. Har varit musikledare i cirka tjugo år i storstadskommunen och leder parallellt några av skolans blåsorkestrar.

4.2 Resultatredovisning

Resultatredovisningen av intervjuerna har vi delat in i en rad olika teman eller områden. Dessa utgörs av de ramfaktorer för lärares arbetssituation som vi valt att undersöka.

Varje pedagogs situation är unik. Detta beror dels på tjänstens utformning och elevunderlag, dels på vilket instrument som läraren undervisar i, som i sin tur medför vissa önskvärda förutsättningar gällande lokaler och annan utrustning som är en förutsättning eller i olika grad behövliga för undervisningen. Detta ramverk tas i beaktande när schema utformas och då är tiden också en framträdande och viktig parameter att ta i beaktande. Många lärare åker ut till grundskolorna och undervisar och möjligheterna till detta styrs av faktorer som vilken typ av färdmedel som används, geografiska avstånd med mera. Ramfaktorerna ändras hela tiden och flexibilitet i arbetslaget och hos den enskilde kan ofta vara en förutsättning för att kunna få till stånd en substantiell och inspirerande undervisningsverksamhet. Kollegiet har också en viktig stöttande, samarbetande och social funktion och bidrar i hög grad till den enskildes trivsel och hur arbetet upplevs. Vilket i sin tur påverkar den undervisande verksamheten, det vill säga eleverna och deras läroprocess.

4.2.1 Undervisningslokaler

Storstadskommunens kulturskola har ett kulturhus som fungerar som en samlande punkt för personalen. Där har den administrativa personalen sina kontor och där finns också notbiblioteket, kopiator och en rad arbetsdatorer för personalen. I dessa lokaler har man också arbetsplatsträffar och personalmöten av olika slag. Här har man däremot ingen instrumentalundervisning utan den bedrivs i grundskolans lokaler. Informant C svarade så här på frågan om var undervisningen bedrivs:

Jag åker omkring. ..i stadsdelens skolor. Eftersom (...) stad inte har några egna kulturskolehus. ..som det ju oftast finns på andra ställen. Men det existerar ju inte i den här stan. Utan där ska kulturskolans undervisning bedrivas i dom befintliga skolorna. (Informant C)

Informanten uttrycker också en frustration att, eftersom lokalerna används till annan undervisning eller annan verksamhet, inte kunna lämna kvar material, utrustning och instrument utan att vara osäker och nervös över om de finns kvar vid nästa undervisningstillfälle. Informant D uttrycker ”i varje skola skulle vi ha en lokal som är vår egen. Som vi själva kunde schemalägga och förfoga över”. Att ha all verksamhet i ett enda hus ser han som ”oflexibelt och korkat”. Det är viktigt att ha bra drama-, dans-, bild- och orkesterlokaler centralt, men mycket av verksamheten måste ske där eleverna är när de är små.

I landsortskommunen finns en byggnad i två plan som delas av kulturskolan och det estetiska gymnasieprogrammet. Dessa lokaler är i sig en del av nybyggda gymnasieskolan som byggdes 1999. Informant A ger sin beskrivning:

...vi har ju en del i gymnasieskolan som vi har fått tilldelad oss när det byggdes nytt då 99. Sen var det ju inte tanken egentligen. Det skulle ju vara större lokaler, men nu blev det lite fel där så att vi fick samsas om alla samma lokaler då. Så vi byg, det byggdes 99 så de är ju ganska fräscha. Så all vår undervisning är i två plan då. Och nereplan är ju mer liksom rektor och så där då, trumundervisning och det och så har man andravåningen har man ensemblesal (Informant A)

Lokalerna för instrumentalundervisning ute på grundskolorna kan se olika ut. Informant B beskriver sin situation så här:

..så det är små skrubbar och det kan vara något kyffe i någon källare någonstans och det kan va ett litet smalt rum här och det. Jag har fördel att jag måste ha ett piano så det går inte att sätta mig i vilken liten skrub som helst va. (...)men andra kollegor de är ju i duschrum och källarlokalen och vad sjutton som helst där ingen annan vill vara, nej, så är det. (Informant B)

På kulturskolan i landsortskommunen har inte lärarna några egna rum utan de får även där samsas med andra lärare. Informant A beskriver:

Jag har inget, tyvärr har jag inte eget rum, av utrymmesskäl, för jag skulle ju väldigt gärna ha ett eget rum. Jag har eftersökt det. För jag har så mycket planer på att göra vissa saker med elever, liksom få spela in (...)Så jag skulle vilja ha ett rum som jag bara kan va i liksom, som jag har alla mina pärmar, all undervisningsmaterial, jag har en dator, jag har station, inspelningsutrustning, förstärkare som står så jag inte behöver mecka med det, för det är ett jättemeck där borta. (Informant A)

Informant D talar om svårigheten att komma till en lösning gällande lokalfrågan. Han menar att en starkare central organisation av stadens musikskolor skulle göra det lättare att göra gemensam sak i kontakten med centrala politiker och tjänstemän. Informanten beskriver den i nuläget Moment 22-liknande situationen där ”systemet inte är inrättat för oss.” (kulturskolan) Han beskriver hur en hel våning i nuläget står tom i en av grundskolans lokaler, därför att de inte har behov av den, men kulturskolan har inga finansiella medel för att kunna hyra den.

Sammanfattningsvis kan man se att på båda skolorna är lokalfrågan ett utvecklingsbart område. I storstadskommunen likväl som i landsortskommunen upplever pedagogerna en frustration över att de får undervisa i icke ändamålsenliga lokaler. Pedagogiska konsekvenser

av detta kan vara att pedagogen blir begränsad i sitt arbetssätt och informant C beskriver att denne finner undervisningen, utan varken CD-spelare eller möjlighet att kunna ackompanjera på piano, ganska torftig och kontextlös.

Det faktum att kulturskolan i landsortskommunen har en egen del i gymnasiets lokaler, behöver inte betyda att lokalerna är ett problemfritt område. De är fler pedagoger än vad det finns rum, vilket får följden att de tvingas samsas om samma rum och använda sig av bokningssystem. Detta medför också, enligt informant A, att eget, privat, undervisningsmaterial inte kan förvaras på skolan utan förvaras i hemmet. I detta fall är lokalerna utrustade och i hög grad ändamålsenliga, men här är tillgången till dem ett problem, samt förvaringen av personligt material. Detta kan ur ett pedagogiskt perspektiv skapa en otrygghet och, i fråga om tillgång till noter och dylikt, en mindre flexibel undervisning.

4.2.2 Schemaläggning och arbetsområde

Frånsett problematiken med lokaler är en styrka hos många kulturskolor att de kan möta eleverna som är involverade i den frivilliga verksamheten och ha undervisning i en trygg miljö på deras skola, under skoltid. Detta förutsätter en öppen dialog mellan instrumentalpedagogen, grundskolans lärare, elev och föräldrar. Det kräver också ett schematekniskt pusslande av pedagogen för att få ihop ett fungerande schema vad gäller lokaler och elevers möjlighet att gå från lektion eller rast. Andra faktorer att ta i beaktande är restid mellan skolor, om man besöker flera samma dag, och därigenom också vilken form av fortskaffningsmedel man som pedagog använder. Detta kanske gör sig mest gällande i storstadskommunen, där cykel och kommunaltrafiken är ett alternativ till bil. Hur många skolor en lärare besöker ser väldigt olika ut. Allt beroende på tjänstens omfattning, utformning och vilket, vilka ämnen som pedagogen undervisar i. De geografiska avstånden kan också variera och här krävs ett taktiskt sinne i schemaläggningen.

...jag undervisar då egentligen på tre skolor (...) men det finns ju de som har uppemot fjorton skolor tror jag nån har liksom, fem, sexton skolor. Då är det ju väldigt mycket åkandes (...) Men jag tycker det är skönt att inte behöva åka för mycket liksom, utan jag vill mer samlat till ett, ett ställe där jag liksom kan koncentrera mig på att vara då. (Informant A)

Informant A beskriver här hur han tycker det är skönt att ha undervisningen samlad på ett ställe och att fokuseringen på uppgiften blir en annan. På andra sidan skalan finns då de, som i landsortskommunen, har undervisning i upp till sexton skolor.

Att komma som ny till en arbetsplats beskriver informant C som ett sökande. Lokala rutiner och förfaranden ska kännas in och göras till sina egna. Kontakter etableras med personal ute på skolorna man besöker. Resan dit för informanten har varit spretig, beroende på omfördelning och nya uppdrag i tjänsten, men i nuläget sker dennes undervisning på fem olika grundskolor. En dag i veckan är undervisningen baserad på en enda skola, men de andra dagarna arbetar informanten på minst två olika skolor. Att undervisningen i huvudsak sker på dagtid uppskattas men informanten ger också ett exempel på hur måndagarna ser ut:

Så måndagarna jobbar jag mellan åtta och tolv ungefär och sen går jag på tre till kvart i nio. Så att det kan bli väldigt konstigt. Nu funkade det för att jag har mina lektioner ganska nära hemma så att jag kan åka hem emellan. Men annars är det ju rätt kass. (Informant C)

Ibland blir schemaläggningen styrd av pedagogiska och utrustningsmässiga skäl. Informant A berättar om en elev som går i femte klass som behöver ett bättre instrument för att utvecklas.

...den killen som bor lite längre bort, han har jag ju pratat med liksom, säga det att liksom det skulle vara bra för dig om du kom till gymnasiet istället, (...), det är så dåligt trumset där, så att man behöver ha något som är bättre för honom, som han är väldigt duktig som går i femman, han behöver ha någonting som han kan träna på ordentligt så att säga. Så han tycker det ju är jättekul att få komma till skolan lite och så där. Eh så att, det får bli en dialog också med föräldrarna, för föräldrarna måste ju kunna köra liksom och så där då. Samsa om tider och så där då. (Informant A)

Informant C talar också om transportmöjligheterna. I staden är det inte alltid en förutsättning att man måste ha bil utan det går att ta sig till de olika skolorna med cykel eller med kommunaltrafikens hjälp. Detta är i så fall en parameter att ta hänsyn till vid schemaläggning och följden blir att schemat då blir en aning luftigare. Ett ytterligare alternativ är att samåka med en kollega, men den dagen denne har förhinder måste man ändå ha luft emellan lektionerna så att man hinner med bussen eller spårvagnen. Men hon beskriver också att om man, som hon, gör valet att cykla, blir resultatet att hon inte gärna tar med sig både trumpet och trombon, som är de instrument hon undervisar på. "Fast jag kanske skulle behöva". Detta kan få didaktiska konsekvenser. Speciellt om det är samma instrument som lämnas hemma varje vecka.

Alla tre informanterna talar om vikten av kollegiets hjälp vid schemaläggning och planering. Informant B beskriver en situation där frånvaron av en musikledare gör att personalen "har chefat sig själva" och därigenom är väldigt fria i bland annat planering och schemaläggning. Informant C schemalägger en stor del av sin undervisning i klassorkester tillsammans med andra instrumentalpedagoger och i samråd med grundskolans lärare. Och att de därigenom delar på arbetsbelastningen. Informant A beskriver det öppna arbetsklimatet lärare emellan och de vid enstaka fall byter elever med varandra om det underlättar för att inte få ett så spretigt schema eller "onödiga" resor för enstaka elever.

Av detta intervjumaterial och av vår egen erfarenhet kan vi utläsa att en strategisk schemaläggning och grundplanering är en förutsättning för en dräglig arbetssituation. Situationen ser annorlunda ut vid varje terminsstart och det är många parametrar att ta hänsyn till och att upparbeta kanaler till kollegor på kulturskola, grundskola, föräldrar och elever kan dessutom ta en ansevärd tid i anspråk, men är nödvändigt. Att ta hjälp av kollegors tankar och mönster i planeringen kan vara ett alternativ och en hjälp, men det är inte säkert att det är överförbart till den specifika situationen eller lärarindividen. Sammanfattningsvis kan vi tycka oss se att variationen ser större ut mellan lärare inom samma kollegium än variationerna mellan stad och landsbygd.

4.2.3 Kollegiet

Läraryrket har under lång tid betraktats som ett ensamarbete utan direkt insyn från omvärlden. Den stiliserade bilden av en lärare beskriver en person bakom en kateder med en klass framför sig. Mindre sällan ser man bilden av en Montessoripedagog med sitt öppna undervisningsklimat. I den verkliga praktiken är läraryrket i högsta grad ett lagarbete, och något som beskrivs av informanterna som oerhört viktigt för trivselen på jobbet. I följande kapitel beskrivs hur informanternas arbetssituation ser ut gällande lektioner tillsammans med andra pedagoger kontra ensamarbete. Därefter beskrivs deras upplevelser och åsikter om vikten av ett fungerande lärarlag och betydelsen för det egna välbefinnandet och trivselen på arbetet, men också de didaktiska följderna av ett starkt kollegialt samarbete.

4.2.3.1 Ensamarbete eller delat ansvar

Informant A beskriver hur han just nu på lektionerna är ensam undervisande lärare, men att ansvaret för eleverna delas mellan kollegorna. Kollegiet, och då främst gitarrarbetslaget, på det estetiska gymnasiet, som till stor del är det samma som på kulturskolan, beskriver han som en enhet som han har förtroende för och som hjälps åt med många uppgifter:

Å är det nån tillexempel gitarrelev som är mer specialiserad bara på mera avancerad klassisk gitarr tillexempel, då skickar jag över det till en annan kollega tillexempel då i och med att jag inte har det som huvudinstrument då. Och då jobbar man tillsammans där och också andra liksom som har mer liksom, vill lära sig mer avancerad rockgitarrentechnik liksom, säger att: Nu får du ta han, för jag klarar inte de grejerna. Så man jobbar alltid tillsammans med allting... (Informant A)

Informant C beskriver sig som en lyckligt lottad människa som får träffa kulturskolekollegor varje dag. Inte bara på lektionstid utan också på raster och mellan lektioner. Tre klassorkestertimmar i veckan undervisar hon tillsammans med en annan pedagog och på mellanstadieorkestern är de tre pedagoger samtidigt. Att de är tre beror på en vilja att bredda undervisningen och med de olika kompetenser lärarna besitter, kunna ta ansvar för olika specifika moment. Detta blir i sammanhanget också en slags indirekt kompetensutveckling. Att vara flera pedagoger samtidigt när man undervisar större grupper tycker hon är en förutsättning men samtidigt beskriver hon en grupp pedagoger på kulturskolan som hon inte avundas:

...dom som jobbar och har väldigt många stora grupper. Som har rytmik till exempel eller om man har stora blockflöjtsgrupper. Då jobbar man själv med stora grupper, många grupper i veckan. Och det blir ju slitigt i längden. (Informant C)

I början av sin anställning arbetade hon med rytmikklasser och har ett inte så positivt minne av detta:

Jag var rätt sliten. Precis som jag sa innan där att dom här som har många grupper, blir ju ganska, man blir ganska trött. Man träffar jättejättemånga barn i veckan och man har mycket ljud och många stora grupper och så är man själv i det. Och man flänger till tusen skolor... (Informant C)

Informant B berättar om kompanjonsundervisning där hon, tillsammans med klasslärarna i de åtta lågstadielklasser hon undervisar i musik, planerar och samarbetar kring lektionerna. Hon undervisar också två keyboardklasser där en av dem är tillsammans med pianopedagog. Hon beskriver det samarbetet så här:

Ja, nu har det ju blivit i den keyboard gruppen att en ny lärare har ryckt in där efter jul då min ordinarie har gått i pension, men min förra då vi planerade då mycket väldigt tight ihop då va, Men den här han lämnar det bara åt mig så jag sitter och planerar själv ungefär och så försöker vi få det att flyta. Men vi har ingen planeringstid tillsammans egentligen och det är väl det som är bristen i år. (Informant B)

4.2.3.2 Kollegiets betydelse för den enskilde pedagogen och eleverna

Informant B beskriver kollegiet som väldigt lojalt. Hon menar att på grund av, eller kanske tack vare, frånvaron av en musikledare, eller chefer som inte gjort sitt jobb på ett tillfredsställande sätt, har gjort att gruppen kommit närmare varandra med en ökad tillit och kommunikation som resultat. Informanten upplever arbetet lite ensamt ibland men samtidigt uttrycker hon en önskan om en ökad grad av samarbete, att utbytet hon får från att arbeta tillsammans med andra pedagoger är värdefullt, stimulerande och att det ger väldigt mycket mer än att vara själv. Både på ett personligt plan och didaktiskt. Hon beskriver ytterligare hur hon värdesätter möten och atmosfären på arbetet:

Vi träffas en gång i veckan och har kollegietid och det är jätteviktigt i och med att alla är väldigt skrivna ute på skolor. Sen har vi en central bas på ett gymnasium då, där har vi lite lokaler och där har vi kontor så det är vår fasta punkt där vi utgår ifrån och med åren har ett väldigt starkt samarbete, vi har ett väldigt starkt kollegie. Så det är en väldigt bra arbetsplats och vi är måna om varandra, det är vi. så när det kommer folk och vikarier eller jobbat nåt år, de brukar liksom uppleva att det är en väldigt go atmosfär hos oss. (Informant B)

På frågan om vad som är bra med din arbetsplats, börjar informant C med att belysa arbetskamraterna. Hon beskriver kollegiet som ganska blandat, men ändå homogent ur många aspekter samt att det har en bra könsfördelning. Att ha möjlighet att prata med kollegor ute på skolorna ser hon som en viktig del i det dagliga arbetet. Framför allt som en resurs att ta till och prata med när svåra situationer har uppstått på lektionstid. Det kan vara elevrelaterade frågor om till exempel möjliga lösningar för ett lugnare klimat på lektionerna, eller rent praktiska eller metodologiska frågor. Återigen jämför hon sin nuvarande situation med tidigare upplevelser som rytmikpedagog samt de kollegor som har detta som sitt ämne, och att de ofta inte har den här ”prata-av-sig-kollegan” som hon beskriver. Om något jobbigt har hänt på lektionen och att man sedan kan diskutera detta direkt efteråt ser hon som väldigt värdefullt. I annat fall blir detta, enligt henne, en psykisk belastning som inte är särskilt bra. Att ta hjälp av kollegor om elevers situation är något som informant C också diskuterar.

Så att, jo det gör man nog ganska ofta att man pratar om elever som, som man kanske bara liksom, ehh, få lite stöd eller vad man ska säga, från andra kollegor liksom så där att, eh, och hur tycker du man liksom ska göra där och liksom, så där så att man hjälps, man hjälps åt helt enkelt liksom så för alla elever är olika (...) man löser det tillsammans oftast så där. (Informant C)

På det estetiska gymnasiet har han dessutom uppgiften att sätta betyg och han försöker hålla sig uppdaterad om elevernas närvaro, uppträdande och framsteg i andra lektionssammanhang än sina egna. Detta för att kunna skapa sig en bättre helhetsbild om eleven samt att, tillsammans med andra lärare, formulera eventuella stödåtgärder eller andra strategier. Informanten beskriver också en annan form av samarbete han har som gäller ensemblelektionerna på det estetiska programmet. Han tillsammans med en annan lärare har delat ensemblegruppen på två och sedan har de undervisning på varsitt håll med varsin grupp. Samarbetet bygger på och har sin grund i att de är och jobbar ganska olika. Informanten jobbar med genrebredd med fokus på jazz- och improvisationsmusik och den andra läraren arbetar med en annan typ av material. Detta tror informanten har ett stort värde för eleverna som, dels får uppleva och spela olika sorters musik, men också två olika lärarstilar med olika kompetenser och musikaliskt fokus. Likt situationen i informant C:s fall, som beskrivs i föregående delkapitel, där de är tre undervisande lärare på en orkesterlektion, blir det öppna

klimatet och att lärarna respekterar varandras olika kompetenser något man kan samarbeta kring och något som kan komma eleverna till gagn. Arbetet med en orkester är påfrestande att driva själv och har man ambitioner om att hitta på, för eleverna, inspirerande projekt som till exempel utbyten och resor är det, enligt informant C, en förutsättning att man är flera pedagoger som kan driva detta ihop.

Informant D har ett organisatoriskt perspektiv på förutsättningarna för samarbete. Läraravtalet 1995 betonade samarbete som viktigt för framtidens skola och detta var ett starkt argument för sammanslagningen av stadsdelarnas musikskolor och bildandet av kulturskolan 1998.

Och under resans gång hände ju det att vi fick ett nytt läraravtal 95. Som talade för att skolan blir bättre om lärarna har mer tid tillsammans. Och har man så små enheter som stadsdelarna är i (...) stad, så har man nästan ingen möjlighet att samarbeta. För då är man för få. Och då skapar en sammanslagning ett underlag för att kunna jobba arbetslagsbaserat. (Informant D)

Informant C beskriver också framåtandan och viljan hos både kollegor och ledning i en positiv kontext. Till och med att det kan kännas som att visionerna ibland är lite för överdådiga och onåbara, men att hon föredrar ett sådant klimat framför ett som är präglat av stagnation och obenägenhet till förändring. Hon tar också upp ett sådant självupplevt exempel där hon för ett antal år sedan arbetade på en mindre musikskola som var mitt uppe i processen att övergå till att bli kulturskola.

Då kunde jag känna den här känslan av lite tröghet. "Så här har vi alltid gjort..Jag tänker inte..för så här har vi alltid gjort." Den känslan har man inte här på samma vis tycker inte jag eller så är det bara det att jag inte träffar på den typen av lärare. Men där kunde det slå mig ibland. Sen fanns det dom som var jätte entusiastiska och ville nytt och ville samarbeta och ville göra massa roliga saker så att det fanns båda delar. Men.. (Informant C)

Alla informanterna betonar vikten av ett bra kollegium som man kan lita på och trivas med samt förtjänsterna med samarbete, fast de i de olika fallen är något olika i omfattning samt tar sig olika uttryck.

Om man skulle överföra den stiliserade och generella bilden av grundskoleläraren till en lärare i musik- och kulturskola skulle den, enligt vår uppfattning och erfarenhet, troligtvis bli en lärare ståendes med sitt instrument bredvid eleven framför notstället med spelboken uppslagen. Så här har det sett ut, och ser ofta ut i instrumentalundervisningssituationer. Vad som görs på lektionerna är för denna uppsats inte den primära uppgiften att behandla, men intressant vore att undersöka om denna bild fortfarande gör sig gällande eller om det finns andra former för och tankar om elevers instrumentalundervisning. Vad går att göra med kulturskolornas samlade resurser ifråga om pedagogers erfarenhet och kompetens, undervisningstid och fysiska förutsättningar som lokaler? Kan man finna storstadens kulturskola och dess närhet till musikhögskola, praktiserande studenter och musikpedagogisk forskning ligga längre fram i detta avseende jämfört med landsorten? Vår uppsats är tyvärr begränsad i sin empiri i detta avseende och baserat på informanternas svar kan vi återigen se att variationerna är större inom de två grupperna än mellan dem. Men en undersökning, inventering och utvärdering av kulturskolorna ur detta perspektiv skulle vara intressant att studera.

5 Slutdiskussion

I detta avsnitt kommer vi att med hjälp av teorier, modeller och vår egen förförståelse diskutera och sammanfatta de resultat vi kan se i resultatdelen och knyta an till syfte och de frågeställningar som har varit den röda tråden i arbetet. De ramfaktorer som präglar pedagogernas arbete på de olika skolorna och som vi tagit upp i resultatdelen kan sammanfattas som undervisningslokaler, schemaläggning och arbetsområde samt kollegiets betydelse för lärarna och eleverna. I följande diskussionsdel är även den strukturerad i dessa olika teman.

5.1 Undervisningslokaler

Ur ett historiskt perspektiv kan vi se hur musik- och kulturskolan har formats av eldsjälar, brinnande praktiker, pedagoger och ledare. Att rätt personer har haft rätt kompetenser och förutsättningar att driva frågan har under musikskolans framväxt varit av stor betydelse. Hur resultatet i den undervisande praktiken idag ser ut är till också stor del avhängigt de ramfaktorer som påverkas av och påverkar människor i olika beslutsfattande eller undervisande led.

Kyffen, duschrum och källarlokal. Här ska det spelas!/? Samtliga informanter uttrycker en önskan om en förbättring vad gäller undervisningslokalerna. I landsbygdens kulturskola är inte tillgången till en egen del i en byggnad en större tröst eftersom de är fler lärare än vad det finns rum och därför tvingas använda bokningssystem för dessa. En annan nackdel som de delar med storstadskommunens skola, är att de tvingas förvara sitt undervisningsmaterial och sina instrument i hemmet, eftersom det inte finns några egna säkra områden att förvara det på. Detta är en ramfaktor, som av vår erfarenhet att döma och från informanternas svar, ständigt debatteras och förs fram i olika fora. Men möjligheterna till förbättring handlar om, som i många andra fall, ekonomiska resurser.

Kulturskolan är beroende av kommunala anslag och när de, som i dessa fall, är organiserade under utbildningsförvaltningen, ställs i budgeterandet kulturskolans frivilliga verksamhet mot grundskolans obligatoriska verksamhet. Som informant D påpekar är kulturskolan en verksamhet som inte hittat sin plats i kommunens organisatoriska ramverk. ”Systemet är inte inrättat för oss”. I det här fallet kan man se hur de konstitutionella ramarna, till exempel politiskt styre och styrande dokument, påverkar de organisatoriska ramarna, för att sedan bli till verklighet och lokala ramar för pedagogerna och deras undervisande verksamhet. (Lundgren, 1989) Konsekvenskedjan synliggörs härmed och vad eleverna i slutändan upplever är i hög grad påverkat av vad mer övergripande lager av ramfaktorer bidragit med. Nielsens (i Persson 2001: 29-30) modell av de olika aktörer som står bakom en musikverksamhet bekräftar den komplexa bild av hur kulturskolan formas.

Att kritiken sällan framförs av pedagogerna kan ha olika förklaringar. Ågren (2009) menar att lärarna gör individuella bedömningar av vilken kritik som de vill föra fram. Av egen erfarenhet kan vi se att många pedagoger ser sig lite som främmande fåglar, eller en ”gubben i lådan” representerande ett estetiskt ämne. Traditionellt sett har musiklärarna existerat ”på andras villkor” och har ingen stark enad auktoritet i egna fackförbund och alltså inga rutiner eller upparbetade kanaler för den här sortens kritik.

Trots att landsortsskolan har en egen byggnad är problemen i stort sett de samma som i storstadsskolan. Vår föreställning, baserad på vår egen tid i musikskolan, var att det skulle vara en större skillnad mellan en kommun med en egen byggnad och en som saknade detsamma. Valet av kommuner har naturligtvis haft stor betydelse för utfallet, men baserat på de material vi har så kan vi konstatera att pedagogernas arbetssituation liknar varandra i hög

grad. Undantaget är informant A som har sin undervisning i stort sett uteslutande förlagd till kulturskolans lokaler. Han har dock inget egen undervisningslokal och problemet med förvaring av material och tillgång till utrustning kvarstår.

Vi har tidigare nämnt hur dessa förutsättningar kan komma att påverka undervisningen och eleverna på olika sätt. I vår egen instrumentalundervisning på musikskolan har vi haft lektioner i städförråd och på kurators kontor. Det är klart att miljön påverkar helhetsintrycket men ofta blev musikupplevelsen dominerande och man glömde bort omgivningen för en stund. Det är vår mening att instrumentalpedagoger, tillsammans med ledningen, naturligtvis ska driva frågan om anpassade och lämpliga undervisningslokaler, inte minst ur arbetsmiljöperspektiv. Varför denna fråga ofta tas upp bland pedagoger kan man kanske se olika anledningar till, men en anledning skulle kunna vara att det är en problematik av konkret karaktär och på ett sätt mer tillgänglig att diskutera och jämföra än till exempel utveckling och problematisering av verksamheten, kunskapssyn och pedagogikens djupare dimensioner. Utvecklingen av verksamhetens ”inre rum” är en mer svårhanterlig process men kanske skulle förbättringen av det ”yttre rummets” förutsättningar och möjligheter ge en nytändning vad gäller utvecklingen av det pedagogiska arbetet. Om vi vänder på resonemanget är det omvända förhållandet är också tänkbart, alltså att utvecklandet av en inspirerande, kreativ verksamhet som behåller många av sina elever och som ger dem mening, djup och kunskap skulle ge större anslag och uppmärksamhet och då kanske avspeglade sig i lokalernas fördelning.

5.2 Schemaläggning och arbetsområde

Hur många skolor informanterna har undervisning i skiljer sig. Det skiljer inte bara mellan informanterna, utan de berättar även om kollegor som har det annorlunda jämfört med dem själva. Informant A har mycket undervisning i egna lokaler och sällan ute på andra skolor, men han berättar om kollegor som har undervisning på 16 skolor vilket vi tycker skulle leda till att pedagogen i fråga inte har någon undervisning, eller i alla fall väldigt lite, i kulturskolans egna lokaler. Informant C har ett tiotal skolor som hon åker runt till och av denna information kan vi se att det är en större skillnad mellan kollegor på landsortsskolan än mellan pedagogerna på de två olika kulturskolorna. Vad som är anmärkningsvärt är att när man har undervisning på olika skolor och inte har ett fordon som är lämpat för att få med alla de instrument man har undervisning på så kan undervisningen bli lidande i allra högsta grad. Hur lokalerna är utformade och att de ligger på olika ställen rent geografiskt spelar mindre roll för undervisningens skull, dock upplever vi det viktigt att man har fortskaffningsmedel som är anpassat för arbetet. En av ramfaktorerna är schemaläggningen. Beroende på hur schemat ser ut så träffar pedagogerna sina egna kollegor olika mycket. Vi anser det vara viktigt för undervisningen att få träffa kollegorna och därigenom ha ett pedagogiskt utbyte. Det har även betydelse vilka pedagoger man träffar, om man delar samma uppfattning eller inte.

När det kommer till schemaläggning har alla informanter tryckt hårt på att det är viktigt att få hjälp av kollegiet på just denna punkt. Det sker en del byten av elever mellan lärare för att minska restiden, men ibland handlar det om att få eleverna att komma till just den skola som pedagogen befinner sig på. Det sker i samråd med föräldrar och anledningen är oftare att det är bättre lokaler eller att det finns instrument, som inte finns att tillgå på elevens skola, på den plats undervisningen flyttas till. Informanterna tycker att de har frihet i sitt arbete och i schemaläggningen. De styr mycket själva över sitt schema. På landsortsskolan är behovet stort att styra eftersom att de saknar musikledare. Vi har fått uppfattningen, efter samtal med informanterna, att det känns lite spännigt då man saknar en musikledare. Hur mycket de än styr sitt schema så är det mycket som ska passa in och ibland blir det mindre lyckat. Vissa dagar måste man jobba på förmiddag och kväll, vilket leder till att det blir några lediga timmar mitt på dagen som kan göra att pedagogen känner sig splittrad och arbetet blir lite uppstyckat.

Tanken att det lätt borde kunna gå att lägga om undervisningen så att det blir mer sammantryckt undervisning kan lätt komma upp i sinnet. Vad man bör ha i åtanke då är eleverna. Informanterna vi har talat med värdesätter eleverna högt och deras undervisning måste passa elevernas schema och fritid. Att vara pedagog på en kulturskola är en uppoffring vad gäller tid, men det är ofta så att pedagogerna brinner för att lära eleverna.

5.3 Kollegiet

Informanterna pratar alla om kollegiets stora betydelse för att de ska trivas och få extra kraft på arbetet. Trots det ser undervisningen, med det kollegiala samarbetet i fokus, annorlunda ut beroende på vilken informant vi pratar med. Det skiljer sig från informant A som inte har någon gemensam undervisning överhuvudtaget till både informant B och informant C som båda har undervisning tillsammans med andra kolleger. Det är då både kolleger inom kulturskolan, men även klasslärare till de klasser som informanterna har undervisningen i. Blossing (2003) skriver att det finns fyra olika samarbetskoder. En av dem är den individualistiska eller familjära kulturen, en kultur som vi kan se är väl representerad. Du jobbar mycket ensam, du utvärderar ensam och du utvecklar dig själv ensam. Faktum är ändå att den mesta undervisningen sker i enrum med en elev, en lärare. Det har både sina för och nackdelar. Fördelarna är att eleven har bara en att vara nervös inför och den nervositeten släpper snabbare när det bara är en pedagog som är i rummet. Däremot kan det vara svårt med uppföljning och utvärdering av arbetet. Det är alltid lättare för någon utomstående att gå in och kolla hur det går på en lektion för att sedan lämna feedback. Detta kan leda till att man som pedagog missar vissa delar i undervisningen och utvecklingen går inte framåt när man står där ensam.

Något som vi känner igen från vår uppväxt, med de kulturskolor vi då musicerade i, är pedagogernas förkärlek till kaffe, eller egentligen fikat med dess gemenskap. Vad vi förstår i dagens läge är att kaffekoppen inte alls är lika viktig som det avslappnade mötet med kollegerna kring fikabordet. Informanterna beskriver alla att de trivs väldigt bra i respektive kollegium. Från det till Blossings (2003) nedskrivna ord om att det i en individualistisk eller familjär kultur råder familjär stämning i fikarummet är steget inte långt. Våra erfarenheter säger oss att det är ett vanligt fenomen med den individuella kulturen på kulturskolor.

Historiskt sett har instrumentalundervisning till största delen varit präglad av ”mästare – lärling”- relationen. Även i orkestersammanhang var det ofta bara en ledare. Denna bild lever till stor del kvar och är, av vår erfarenhet att döma, den dominerande på musik- och kulturskolor. Samma erfarenhet säger oss att detta synsätt är på väg att förändras. I samband med förändrade uppdrag och omstruktureringar från musikskola till kulturskola, ser vi ett ökande samarbete kollegor emellan. Det är också vanligare att man ingår i ett arbetslag där man planerar och utvecklar verksamheten tillsammans. Detta kommer eleverna till gagn i form av tydligare riktning i verksamheten och mer inslag av ämnesövergripande karaktär.

Informant C uttrycker att det kan det kännas tufft att komma ut som nyexaminerad lärare och ställas rakt in i verksamheten. Hon tyckte att det var jobbigt med stora grupper, mycket ljud och att åka runt till olika skolor. Bladh (2002) skriver, i sin avhandling, att examinerade musklärare, som efter tre år i tjänst, fått frågan om de skulle välja ett annat yrke om de fick göra valet igen. Då svarade hälften av de tillfrågade att de skulle gjort ett annat yrkesval. Skrämmande tycker vi och samtidigt undrar vi hur förberedande musklärareutbildningen är för yrkeslivet. Det är ett helt annat arbete, men frågan är fortfarande intressant och värd att lyftas. Frågan är om det är utbildningen som är oförberedande eller om det är så att man som nyutexaminerad får sättas i sin tjänst, ensam, och förväntas klara alla yrkesuppgifter utan problem. De som har gått igenom denna process vet att det är jobbigt med förväntningarna och det faktum att man lätt kan uppfatta det som att man blir hänvisad till sin lektionssal för att undervisa ensam. Här är kollegiet viktigt och några man kan luta sig emot och bolla idéer med, för alla har varit i liknande sits och fler hjärnor skapar en större tankekraft. Informant C

har ett arbetslag som hon är med i och som har bildats för att de ska kunna planera och jobba tillsammans. Detta menar Blossing (2003) är en särbo kultur, där de har sitt gäng som står enade och har varandra att vända sig till i planering, men även didaktiska problem eller andra situationer man kommer in i som man känner behöver diskuteras.

Informant B menar att kollegiet är det man har att luta sig på när musikledartjänsten inte är tillsatt eller om de inte sköter sitt jobb. Vilket ännu mer styrker fiket som vi skrev om tidigare. Ett jobb som lärare på en kulturskola innebär mycket egenundervisning och då måste man ha tid för fika för att kunna sitta ner med sina kollegor och prata om sådant som rör arbetet. Det gör att kollegiet växer sig starkare vilket bidrar till att lärare mår bättre och har lättare att lära ut. Vi vill mena att en möjlig beskrivning av denna skolkultur skulle kunna vara den påtvingade kollegiala kulturen. Enligt Blossing (2003) är detta en kultur som ledningen påtvingat pedagogerna, men i detta fall är den påtvingad lärarna på grund av bristen av en musikledare. I och med att de inte har någon ledning blir de sammansatta i en grupp som måste jobba tillsammans för att hålla verksamheten igång.

Vad vi kan se efter att ha tittat på informanternas tankar kring kollegiet är att Blossings (2003) indelningar i kulturer går att applicera på hela verksamheten. I de fallen vi har studerat går det inte att säga att det är en kultur som råder och det är endast den kulturen man befinner sig i. Resonemanget som Graneheim (1984:80) för, visar sig också vara aktuellt även bland våra lärare. Generella mönster av olikheter, ur ett jämförande stad- och landsortsperspektiv, är svårt att finna. Samarbete och ett bra kollegialt klimat verkar vara en gemensam plattform och skillnader i samarbetskulturer har troligen mer strukturella orsaker än avhängigt storleken på kommunen.

5.4 Avslutningsvis

Vi gick in i detta arbete med vår förförståelse och våra erfarenheter från vår egen tid på en musikskola i en mindre ort, och trodde oss veta hur resultatet skulle komma att se ut. Det dröjde inte länge förrän vi fick revidera våra föreställningar. Vi slås istället av hur lika förutsättningarna ser ut på de två skolorna. Trots att det är upp till varje kommun att forma kulturskolans verksamhet efter dess förutsättningar och behov, så är det av det underlag vi har att döma större variation inom enheten än mellan dem. Detta beror på varje lärares unika situation. Vilket instrument som denne undervisar, vilket elevunderlag som finns, hur många skolor dessa finns på, förmåga att skapa fungerande schema etc. är faktorer som inte har direkt relation till storleken på kommunen, men som avspeglar sig i pedagogens arbetssituation.

I båda kommunerna jobbar pedagoger nära grundskolan och dess musikundervisning. I landsortskommunen arbetar informant B med kompanjonundervisning och i storstadskommunen har informant C klassorkesterundervisning i grundskolan. Detta är en bra möjlighet för de två skolformerna att närma sig varandra och skapa förutsättningar för ytterligare samarbete. Målet att skapa självständiga, demokratiska och samspelande individer ligger ju i båda skolformernas intresse och här tror vi att man kan lära mycket av varandras synsätt.

Vilka verksamhetsformer pedagogerna undervisar i beror mycket på tjänstens utformning. Men det är också upp till varje pedagog att skapa så bra lärandesituationer som möjligt. Ibland kanske detta är att sätta samman tre elever istället för att ha dem en och en. Pedagogerna har en viss tid och ett visst elevunderlag till förfogande. Hur man sedan väljer att gruppera eller organisera dessa är upp till pedagogens vilja och kompetens att bedöma. Det står ju faktiskt inte skrivet i sten att individuell undervisning är det allena rådande undervisningssättet. Skulle det kanske till och med vara möjligt att schemalägga två lärare i samma lokal och som exempel ha två klarinettelever och två pianoelever samtidigt? Kanske. Vilken musikalisk kunskapssyn pedagogen har, tror vi är av stor betydelse för vilka arbetsformer som utvecklas

och hur lektionsinnehållet ser ut. Kan alla ha roligt med musik eller är det bara för de som begåvats med de genetiska förutsättningarna? Historien har utan tvekan satt sin prägel när det gäller allmänhetens och instrumentalpedagogers syn på musikalitet och vilka musikundervisning är till för.

Som tidigare sagts menar vi att kulturskolan är dess verksamhet. Det "inre rummet". När man hör ordet skola kanske man spontant associerar till en skolbyggnad. Men skolbyggnaden är ingenting utan dess inre verksamhet och kapital i form av lärare och pedagoger. En kulturskolebyggnad ger inte per automatik en massa ämnesövergripande kreativa projekt (om det är det man vill uppnå), även om ramförutsättningarna gör det logistiskt smidigare att genomföra. Nej, det är upp till verksamheten, det vill säga elever och pedagoger, att forma. Helst utveckla tillsammans. Likt musiken själv blir helheten större än summan av delarna.

Ramfaktorerna gör sig ständigt påminda i lärares konkreta vardag. Samtidigt som vi tycker att det är viktigt att lärare arbetar med att förbättra och utveckla dessa så får man inte glömma bort att utveckla sig själv och sin undervisning. Om utveckling betyder högre grad av samarbete och samspel mellan olika estetiska uttryckssätt är ett första steg att avsätta tid och etablera forum och rutiner för att pedagoger ska kunna mötas. Har man ett bra samarbete och kommunikation mellan kollegor, mellan lärare och elever och en bred förståelse för vad estetisk kunskap är kan man genomföra kreativa projekt under bar himmel utan väggar.

6 Vidare forskning

Det har tagits upp tidigare och här trycker vi på det ännu mer. Det finns inte många arbeten och undersökningar gjorda på arbetssituationen för en kulturskolepedagog. Vi skulle gärna se att det skulle forskas mer kring pedagogens arbete. Det hade då varit intressant att kunna dyka djupare ner i flera pedagogers arbetssituation. På så sätt skulle man kunna skapa sig en ännu vidare täckande bild över hur olika arbetet som kulturskolepedagog kan se ut.

En fråga som vi har stött på under arbetets gång och som vi har funderat över parallellt är om det finns några kopplingar mellan pedagogernas olika arbetssituationer och elevernas motivation och inläring. Det vore intressant att ta fram ett arbete om hur eleverna påverkas av en pedagog som inte trivs på jobbet eller som är stressad. Att sedan ta och vända på steken för att se hur pedagogen påverkas av elevers omotivation och trötthet hade lett arbetet till ännu en dimension.

En vidare forskning som skulle kunna göras och som vi tror oss har märkt, trots att vi inte har frågat om eller kring det, är samarbetet med övriga pedagoger på kulturskolan. Många musikskolor har ombildats och blivit kulturskolor, men jobbar man tillsammans, eller lunkar musikskolan på i samma gamla bana? Det borde finnas oändliga möjligheter att arbeta ämnesövergripande i kulturskolan. Dans, drama och musik går hand i hand, men gör de det på våra kulturskolor?

7 Referenser

7.1 Otryckta källor

Intervju med Informant A 2010-04-20.

Intervju med Informant B 2010-04-23.

Intervju med Informant C 2010-04-29.

Intervju med Informant D 2010-05-10.

Ljudupptagningar och utskrifter av intervjuerna finns i författarens ägo.

7.2 Tryckta källor

Arwedson & Lundman (1984) *Skolpersonal och skolkoder – om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber

Bladh, Stefan (2002) *Musiklärare - i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet

Blossing, Ulf (2003) *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Bouij, Christer (1998) *"Musik – mitt liv och kommande levebröd" En studie i musiklärares yrkessocialisation*. (Skrifter från institutionen för musikvetenskap nr 56). Diss. Göteborgs universitet

Brändström & Wiklund (1995) *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Diss. Umeå universitet, pedagogiska institutionen

Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö, Rönnerman (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Graneheim, Lars (1994) *Från musikskola till kulturskola – en studie av en skolform i förändring*. Stockholm: MPC Kungliga Musikhögskolan

Lundgren, Ulf. P. (1981). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber

Lundgren, Ulf P. (1999) *Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering* i Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 4 nr. 1 sid 31-41

Nielsen, Stefan & Sandström, David (2009) *Ramfaktorer och instrumentalundervisning - En enkätstudie av sång- och instrumentalpedagogers syn på sin egen undervisning i förhållande till styrdokument och lektionstid*. Luleå: C-uppsats vid institutionen för musik och medier

Persson, Torgil (2001) *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling - en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva uppsats inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Thorn, Jessica (2007) *Folkbibliotekets roll på landsbygden och i staden - en komparativ fallstudie av två folkbibliotek*. Borås: Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid institutionen biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan

Ågren, Martin (2009) *Arbetsförhållande för gitarrlärare i kulturskola/musikskola*. Örebro: Uppsatser vid musikhögskolan

7.3 Elektroniska källor

SKL (2005). *Sveriges Kommuner och Landsting - kommungruppsindelning* URL:
<http://www.skl.se/web/Kommungruppsindelning.aspx>
Hämtad 2010-04-06

SMoK (2009). *Resultat av Musik- och Kulturskolerapporten* URL:
http://www.smok.se/sites/smok.se/files/pages/Nulagesrapport_2008-2009.pdf
Hämtad 2010-04-05

Bilaga 1

Intervjufrågor

Vad heter du?

Vilken form av utbildning har du?

Vilka instrument har du lärarutbildning på?

Vilka instrument/ämnen undervisar du i?

Var arbetar du?

Hur ser din anställningsform ut?

Hur länge har du jobbat här?

Vad har du för arbetslivserfarenhet? Andra skolor, tjänster, frilans...

Varför blev du lärare?

Ser du dig som en lärare eller musiker?

Har du ett eget rum där du har lektioner eller åker du ut och möter eleven på hans/hennes skola?

Hur ser samarbetet ut kollegor emellan?

Jobbar du enskilt eller har du lektioner tillsammans med andra lärare?

Hur ser era gemensamma lektioner ut?

Hur ser kontakten ut mellan dig och dina kollegor?

Hur upplever du lojaliteten i arbetsgruppen?

Vad är det som är bra med att jobba på din arbetsplats?

Vad är det som är mindre bra med att jobba på din arbetsplats?

Hur ser du på kontakten med dina elever?

Vad är det viktigaste i lärarrollen på din skola?